

Motsch, Hans-Joachim; Marks, Dana-Kirstin
Der Wortschatzsammler - Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter

Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern*. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 433-441



Quellenangabe/ Reference:

Motsch, Hans-Joachim; Marks, Dana-Kirstin: Der Wortschatzsammler - Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter - In: Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern*. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 433-441 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-119146 - DOI: 10.25656/01:11914

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-119146>

<https://doi.org/10.25656/01:11914>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder andernweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Stephan Sallat | Markus Spreer | Christian W. Glück (Hrsg.)



Sprache professionell fördern

kompetent ↑ vernetzt ↑ innovativ ↑

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	7
--------------------------	---

EINFÜHRENDE HAUPTBEITRÄGE

<i>Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück</i>	
Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ.....	14
<i>Marcus Hasselhorn, Stephan Sallat</i>	
Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg	28
<i>Julia Siegmüller</i>	
Forschung und Praxis der Kindersprachtherapie in den letzten 30 Jahren: Annahmen zu Wirkmechanismen der therapeutischen Intervention	40

THEMENBEREICH KOMPETENZ

Sprachförderung in der Kita

<i>Susanne van Minnen</i>	
SAuS - Sprache in Alltag und Spiel kompetent fördern	54
<i>Gudrun Hagge</i>	
IPK - Intensiv-Präventions-Kurse in Schleswig-Holstein im Kreis Rendsburg-Eckernförde.....	61
<i>Andrea Fuchs, Christiane Miosga</i>	
Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?	66

Unterricht

<i>Margit Berg, Birgit Werner</i>	
PRIMA®Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen	74
<i>Markus Spreer</i>	
„Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen.....	83
<i>Anja Schröder</i>	
Förderung mathematischen Lernens mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen	91

Lesen und Schreiben lernen

<i>Hubertus Hatz, Steffi Sachse</i>	
Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts	100
<i>Reinhard Kargl, Christian Purgstaller, Andreas Fink</i>	
Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes	107
<i>Karin Reber, Michael Kirch</i>	
Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht.....	114

Arbeit mit Texten

Michael Kalmár

Die LeseCheckBox des Stadtschulrates für Wien 122

Susanne Wagner, Christa Schlenker-Schulte

Sprach-, Lese- und Schreibförderung mit Dialog Journalen 129

Susanne Scharff, Susanne Wagner

Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör-/Sprachbehinderungen 134

Kommunikative Prozesse

Bettina Achhammer

Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters 142

Sandra Schütz

Kommunikationsorientierte Aphasietherapie - Nette Plauderstunde oder evidenzbasierte Intervention? 149

Förderkompetenzen entwickeln

Yvonne Adler

Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie? 156

Detta Sophie Schütz

Die *Language Route* –Erzieherinnen als kompetente Sprachförderkräfte..... 162

Margrith Lin-Huber

Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Praxisfeldern 169

Professionalisierung

Manfred Grohnfeldt

Die Sprachheilpädagogik und ihre Dozentenkonferenz 176

Ulrich von Knebel

“Sprache kompetent fördern”: Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus? 182

Anja K. Theisel

Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung 189

Ute Schräpler

Sprachtherapeutische Praktika – Was können wir von der Schweiz lernen?..... 196

THEMENBEREICH VERNETZUNG

Interdisziplinarität in der Kita

Susanne Krebs

Interdisziplinäre Zusammenarbeit im schulischen Kontext am Beispiel der logopädischen Reihenuntersuchung (Triage) im Kindergarten 204

Inklusive Schule

Ellen Bastians

Best Practice Beispiel: Sprachheilpädagogik in der Inklusion..... 214

Marcella Feichtinger, Angelika de Antoni, Christine Merhaut, Deniz Zink-Böhm-Besim

„Wiener Sprachheilschule“ integrativ und inklusiv 221

Christiane Miosga

„Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule 228

Herausforderung genetische Syndrome

Anke Buschmann, Stephan Schmid

Heidelberger Elterntraining zur Kommunikations- und Sprachanbahnung als Wochenend-Workshop bei Kindern mit Deletionssyndrom 22q11 238

Reiner Bahr

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der Sprachheilschule und in inklusiven Settings..... 244

Jeannine Baumann, Judith Beier, Irmhild Preisinger, Julia Siegmüller

Syndromspezifische Anpassungen an die Therapie der Wortfindungsstörung bei Kindern und Jugendlichen mit Williams- Beuren- Syndrom. 250

Herausforderung auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

Vera Oelze

Ist kompetente Sprachförderung im Lärm möglich?..... 258

Michael Willenberg

Möglichkeiten der individuellen und schulischen Versorgung mit elektronischen Hörhilfen..... 265

Herausforderung unterstützte und unterstützende Kommunikation

Dorothee von Maydell, Heike Burmeister, Anke Buschmann

KUGEL: Kommunikation mit unterstützenden Gebärden – ein Eltern-Kind-Gruppenprogramm zur systematischen Anleitung der engsten Bezugspersonen 276

Andrea Liehs

Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie - (Sprach-) spezifische Diagnostik bei Kindern mit unzureichender Lautsprache 283

Birgit Appelbaum

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen..... 290

Interaktion in der Kita

Simone Kannengieser, Katrin Tovote

Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der Lupe..... 296

Stephanie Kurtenbach, Ines Bose

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern 303

Ulrich Stitzinger

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern?	311
---	-----

THEMENBEREICH INNOVATION

Diagnostik und Förderung

Sandra Neumann, Sandra Salm, Prisca Stenneken

Evaluation des „Fokus auf die Kommunikation von Kindern unter sechs (FOCUS-G)“ als neues ICF-CY Diagnostikum	320
--	-----

Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht	327
--	-----

Ulla Licandro

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie	335
--	-----

Stephan Sallat

Musik: Ein neuer Weg für die Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen?	341
--	-----

Benjamin P. Lange, Nicole von Steinbüchel, Christiane Kiese-Himmel

Ausgesuchte Sprachentwicklungsleistungen von Kindergartenkindern mit und ohne musikpädagogische Förderung	348
---	-----

Evaluation von Fördermaßnahmen

Janina Müller, Anna Rysop, Christina Kauschke

Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern?	356
---	-----

Dorothea Posse, Felix Golcher, Nathalie Topaj, Stefanie Düsterhöft, Natalia Gagarina

Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)	361
---	-----

Raphaela Schätz, Heinz Mandl

Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache	368
--	-----

Beiträge von Forschungs- und Arbeitsgruppen

Ulrike Morawiak, Marlene Meindl, Daniel Stockheim, Maria Etzien, Tanja Jungmann

Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes	378
--	-----

Andreas Mayer

Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht	390
---	-----

Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba

Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung.	402
--	-----

Anke Buschmann, Brigitte Degitz, Steffi Sachse

Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind 416

Kathrin Mahlau

Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings..... 426

Hans-Joachim Motsch, Dana-Kristin Marks

Der Wortschatzsammler -Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter 433

PRAXIS- UND WORKSHOPBEITRÄGE

Erika Menebröcker, Anne-Katrin Jordan

Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis 444

Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Ilka Winterfeld

Schweigen braucht vernetzte Kommunikation - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT) 454

Maja Ullrich

Modellorientierte Diagnostik und Therapie kindlicher Aussprachstörungen 465

Kristin Golchert, Astrid Korneffel

Blockaden lösen- Praktische Einblicke in die Arbeit der Kasseler Stottertherapie..... 477

Veronika Molin (geb. Rank)

Das Konzept Schlaffhorst-Andersen in der Stimmtherapie 484

Arno Deuse

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) - Risikofaktoren für weitere Störungen? 491

Marina Ruß

Das iPad in der schulischen und sprachtherapeutischen Arbeit 498

Heiko Seiffert

Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht..... 508

Katharina Kubitz, Olaf Reinhardt

Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten jungen Menschen unter besonderer Berücksichtigung kommunikationspragmatischer Inhalte der Sprachtherapie 519

STICHWORTVERZEICHNIS..... 527

AUTORENVERZEICHNIS 533

Der Wortschatzsammler - Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter

1 Theoretischer Hintergrund

Störungen des Umfangs, der Struktur (Vernetzung) und der Abrufbarkeit des Wortschatzes sind häufige Teilsymptome einer Sprachentwicklungsstörung bei Kindern, die oftmals bis ins Erwachsenenalter persistieren (Hall & Tomblin, 1978). Gieseke & Harbrucker (1991) beziffern den Anteil lexikalisch gestörter Schüler an Sprachheilschulen auf 60% (vgl. auch Glück, 2003; German, 1994). Lehrer und Sprachtherapeuten sehen sich zunehmend mit einer Schülerschaft mit einem zu geringen, undifferenzierten oder nicht abrufbaren Wortschatz konfrontiert.

Lexikalische Defizite nehmen nicht nur Einfluss auf andere sprachliche Bereiche – wie zum Beispiel den grammatischen oder kommunikativ-pragmatischen Bereich. Sie haben auch Auswirkungen auf die Sozial- und Leistungsentwicklung des Betroffenen. Gerade mit zunehmendem Alter laufen diese Kinder Gefahr, die schulischen Leistungserwartungen nicht erfüllen zu können und ihre akademische Entwicklung zu gefährden (Dannenbauer, 2002).

Ein Aufholen der stetig größer werdenden lexikalischen Defizite kann nur über ein eigenaktives Lernen über das zeitlich begrenzte Therapiesetting hinaus möglich werden: Eine effektive lexikalische Therapie muss demnach Transfereffekte auf ungeübtes Wortmaterial erzielen und darf sich nicht auf das trainierte Wortmaterial beschränken (Motsch & Brüll, 2009).

2009-2010 wurde im Rahmen der international größten kontrollierten und randomisierten Interventionsstudie (RCT) die Wirksamkeit eines neu entwickelten Therapieformates – der lexikalischen Strategietherapie „Der Wortschatzsammler“ – erstmalig für die Zielgruppe der Vorschulkinder untersucht. Die Ergebnisse belegen selbst bei dieser jungen Altersgruppe nicht nur die Durchführbarkeit, sondern auch die Überlegenheit des Strategieansatzes gegenüber der klassischen Elaborationstherapie, insbesondere im Hinblick auf die vorgefundenen Langzeit- und Transfereffekte auf ungeübtes Wortmaterial (Motsch & Ulrich, 2012).

Die nachgewiesene Wirksamkeit der „Wortschatzsammler“-Therapiemethode im Vorschulalter liefert den Anlass, die Effektivität des Konzepts für die Altersgruppe der Schulkinder zu überprüfen. Da im Grundschulalter von weiter entwickelten metakognitiven und -linguistischen Fähigkeiten auszugehen ist (Büttner, 2003), erscheint die nun gewählte Altersgruppe für den strategieorientierten Ansatz noch empfänglicher und lässt größere positive Effekte als bereits im Vorschulalter erwarten.

Unter Berücksichtigung der Weiterentwicklung des mentalen Lexikons (Menyuk, 2000), kindlicher Interessen und Spielformate sowie der Erfahrungen aus der Vorgängerstudie wurde die „Wortschatzsammler“-Therapiemethode theoriegeleitet überarbeitet und an die spezifischen Bedürfnisse und Möglichkeiten von lexikalisch gestörten Schulkindern adaptiert.

2 Format des Wortschatzsammlers im Schulalter

2.1 Der neue „Blick auf die Welt“

Das übergeordnete Therapieziel der lexikalischen Strategietherapie „Der Wortschatzsammler“ bleibt, wie schon im Vorschulalter, die Vermittlung von semantischen und lexikalischen Lernstrategien, mit deren Hilfe lexikalisch gestörte Kinder (wieder) zu eigenaktiven Wortlernern werden können. Bezweckt werden damit die Deblockierung lexikalischer Lernprozesse und das Erreichen von Generalisierungseffekten in Form von langfristig verbesserten lexikalischen Fähigkeiten und einem Aufholen der bereits entstandenen lexikalischen Defizite.

Den Ausgangspunkt bildet die Veränderung des Blickes auf die Umwelt (Selbstmanagement). Der „neue Blick“ ist geprägt durch Neugierde auf Unbekanntes. Die dabei auftauchenden lexikalischen Lücken sind nicht Anlass für negative Gefühle (Scham, Unfähigkeitserleben), sondern führen zu Erfolgserlebnissen. Das heißt, „Nicht-Kennen“ oder „Nicht-Wissen“ wird positiv besetzt und nicht länger als Defizit erlebt.

2.2 Die Phasen jeder Therapieeinheit

Dies geschieht über das gewählte Therapieformat der „Schatzsuche“: Die Schatzsuche ist die Rahmenhandlung und das übergreifende Thema der Therapiestunden. Das Kind darf gemeinsam mit dem Piraten „Tom“ (Zweihandpuppe) auf Schatzsuche gehen. Bei der Schatzsuche geht es darum, viele unbekannte Dinge zu sammeln. Das heißt, nur die Dinge, Tätigkeiten oder Eigenschaften, deren Bedeutung oder Funktion das Kind nicht kennt oder deren Wortform dem Kind nicht bekannt oder momentan nicht abrufbar ist, werden zu „Schätzen“. Der Einsatz der Handpuppe ermöglicht es der Therapeutin, die Fragestrategien immer wieder modellhaft darzubieten. Zudem wird so eine Situation geschaffen, in der sowohl Tom als auch das Kind die „dritte Person“, die Therapeutin, nach fehlendem lexikalischem Wissen fragen können. Eine Therapieeinheit folgt einem festen Ablauf aus verschiedenen Therapiephasen:

Phase 1: Suchen, Auspacken der Schatztruhe und Verteilen der Schätze

Ziel: Entdecken von lexikalischen Lücken, Nicht-Wissen als Erfolgserlebnis wahrnehmen, Präsentation der Fragestrategien

Nachdem das Kind die Schatztruhe gefunden hat, darf es nachschauen, welche Fotos sich in der Truhe befinden. Kennt das Kind einen Gegenstand, eine Handlung oder eine Eigenschaft nicht, bzw. kennt das passende Wort dazu nicht oder kann es nicht

abrufen, darf es diese Sache in seinen Schatz-Sack stecken. „Tom“ nimmt sich ebenfalls Dinge, die er nicht kennt (die aber u.U. dem Kind bekannt sind) und setzt als Sprachmodell erstmals die Fragestrategien ein (z.B. „Was kann das denn mal sein? Hast Du eine Idee, was man damit machen kann?“)

Phase 2: Erkunden der gesammelten „Schätze“ – Aktivitäten mit den gesammelten Schätzen

Ziel: Semantische und phonologische Elaborationsstrategien sowie Speicher- und Abrufstrategien erlernen und anwenden

Abwechselnd ziehen das Kind und Tom eine Bildkarte aus ihrem Sack und elaborieren diese semantisch und phonologisch. Die Therapeutin regt das Kind durch Tom's Sprachmodell dabei immer wieder zum Einsatz der Frage- oder Speicherstrategien an. Im späteren Verlauf der Therapie kann sie das Kind auch direkt auffordern, eine Frage zu stellen, wenn ihm ein Wort (Wortform oder seine semantischen Merkmale) nicht einfällt.

In dieser Phase kommt verstärkt die „Tipp-Tafel“ zur Visualisierung lexikalischer Strategien zum Einsatz. Im Laufe der Therapie soll diese wieder in den Hintergrund treten (nur noch ggf. als Hilfestellung dienen) und durch eine zunehmend selbstständige Anwendung der Fragestrategien ersetzt werden.

In der Phase 2 wird jeweils auch ein „Spiel“ mit dem gefundenen Wortmaterial gespielt. Auch hierbei geht es vor allem darum, dem Kind einen konstruktiven Umgang mit Nicht-Wissen und Speicher- und Abrufproblematiken zu demonstrieren und es zu diesem zu ermuntern – durch die Anwendung verschiedener lexikalischer Strategien.

Phase 3: Kontrolle durch die Therapeutin – Erhalt kleiner Schatzfotos

Ziel: Gezielter Abruf von semantischen und phonologischen Informationen und Einsatz der Strategien

Um die gesammelten Schätze auf Dauer für den „Schatzkasten“ behalten zu dürfen, erfolgt die Kontrolle durch die Therapeutin. Diese fragt das Kind nach der Funktion, den Eigenschaften oder Besonderheiten (semantische Relation) des Gegenstandes/ der Handlung bzw. der dargestellten Eigenschaft sowie nach der Wortform. Konnte das Kind der Therapeutin (u.U. durch den erneuten Einsatz der Fragestrategien) erklären, was für einen Schatz es gefunden hat, erhält das Kind ein kleines Foto des Schatzes, welches anschließend in den Schatzkasten einsortiert wird.

Phase 4: Der Schatzkasten – Sichern und Sortieren der Schätze

Am Ende folgt nun die „Sicherung“ der gefundenen Schätze durch die Nutzung des „Schatzkastens“. Die Fotos der gesammelten Schätze werden auf Karteikarten geklebt, der Name wird notiert und ggf. werden weitere wichtige semantische Merkmale bzw. Relationen vermerkt.

2.3 Inhalte der Schatztruhe

Eine der im Schulalter vollzogenen Änderungen betrifft das zu erarbeitende Wortmaterial, welches nicht länger Auszüge aus verschiedenen semantischen Feldern repräsentiert. Im Schulalter steht nun vor allem die Arbeit mit semantischen Relationen im Fokus (Hyperonymie, Antonymie, Polysemie, Homonymie, Synonymie) sowie der kreative Umgang mit Wortmaterial in Form der Erarbeitung zusammengesetzter Nomen (Komposita) und der Präfixierung von Verben (Derivation).

2.4 Belohnungssystem – die Wortschatzsammler-Stempel

Das Entdecken und Klären lexikalischer Lücken wird explizit positiv besetzt, indem ein Belohnungssystem eingesetzt wird. Für jeden gesammelten Schatz aus der Therapie-stunde erhält das Kind je einen Stempel auf eine Wortschatzsammler-Stempelvorlage. Nach der Einführung des Tagespiraten erhält es zusätzlich auch Stempel, wenn es das Blatt mit den selbstständig gesuchten Schätzen aus dem Unterricht und aus dem Wochenende mitbringt und ausgefüllt hat.

2.5 Transfer der lexikalischen Strategien durch den Tagespiraten

Aus dem Vorschulalter übernommen wird die Arbeit mit dem Tagespiraten, mit dem ein Transfer der gelernten lexikalischen Strategien auf das häusliche Umfeld angestrebt wird (Wochenend-Pirat). Neu ist die Einführung des Unterrichtspiraten, mit dem der für Schulkinder zentrale Lebensbereich Schule in den Transferprozess einbezogen werden soll.

3 Effektivität der Wortschatzsammler-Therapie im Schulalter

3.1 Zentrale Fragen des Forschungsprojekts

Zur Überprüfung der Effektivität des überarbeiteten Therapiekonzepts wurde 2012 - 2014 eine randomisierte und kontrollierte Interventionsstudie (RCT) durchgeführt.

Folgende Forschungsfragen wurden untersucht:

- a) Lassen sich Verbesserungen der lexikalischen Fähigkeiten durch die Strategietherapie „Der Wortschatzsammler“ auch im Schulalter nachweisen?
- b) Entsprechen die durch dieses Therapieformat erreichten Generalisierungseffekte den Leistungsentwicklungen einer im schulischen Setting geförderten Gruppe ohne spezifische lexikalische Strategietherapie (Kontrollgruppe)?

Überprüft werden sollte damit, ob die in der Experimentalgruppe erprobte Therapiemethode mindestens vergleichbar positive Leistungsentwicklungen auf ungeübtes Wortmaterial herbeiführt wie herkömmliche lexikalische Fördermaßnahmen an einer Förderschule Sprache ohne Berücksichtigung eines strategieorientierten Ansatzes oder ob sie diesen sogar überlegen ist.

Jenen beiden Fragen schlossen sich zwei weitere, im Vorschulalter noch nicht evaluierte, Forschungsfragen bezüglich zusätzlicher Transfereffekte an:

- c) Wirken sich Verbesserungen auf Wortebene auch auf das Satzverständnis aus?
- d) Inwiefern profitieren mehrsprachig aufwachsende Schulkinder von der deutschsprachigen Therapie? Wirken sich Verbesserungen der lexikalischen Fähigkeiten im Deutschen auch auf die nicht-deutsche Sprache aus?

In Zeiten sich verändernder Schullandschaften wird auch die Frage nach der Effektivität von (Klein-)Gruppentherapien bedeutsam (Ebbels et al., 2012), die sich in die Organisationsstruktur einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache oder auch einer Gemeinschaftsgrundschule oft leichter integrieren lassen als Einzeltherapieformate. Diesem Forschungsinteresse wurde durch die Variation des Therapiesettings nachgegangen und mit folgender Frage evaluiert:

- e) Sind die zu erwartenden Therapieeffekte der „Wortschatzsammler“-Therapie abhängig vom gewählten Therapieformat oder profitieren die geförderten Kinder gleichermaßen von einem Einzel- und einem Kleingruppensetting?

3.2 Forschungsdesign

Die Evaluationsstudie vergleicht in einem Prä-Post-Test-Design (T1 – Intervention – T2) die Effekte der lexikalischen Strategietherapie mit denen einer nicht spezifischen Strategietherapie (KG). Durch einen Follow-up-Test (T3) vier Monate nach Interventionsabschluss sollen mögliche (langfristige) Generalisierungseffekte nachgewiesen werden. Ergänzt wird das Forschungsdesign durch eine Variation des Settings in der Experimentalgruppe (EG 1: Einzeltherapie und EG 2: Kleingruppentherapie, n=2). Insgesamt nahmen 153 Schüler im Alter zwischen 8;6 und 10;0 Jahren (M= 9;6 Jahre) an der Studie teil. Alle Schüler hatten einen Therapiebedarf im lexikalischen Bereich, der für diese Altersgruppe über den Wortschatz- und Wortfindungstest für Sechs- bis Zehnjährige (WWT 6-10; Glück, 2011) ermittelt wurde. Die Aufteilung der teilnehmenden Schulkinder auf die drei Untersuchungsgruppen erfolgte randomisiert:

- a) Experimentalgruppe 1 (EG 1, n=40): Strategietherapie „Wortschatzsammler“ im Einzelsetting; regulärer sprachtherapeutischer Unterricht an der Förderschule
- b) Experimentalgruppe 2 (EG 2, n=36): Strategietherapie „Wortschatzsammler“ im Kleingruppensetting (n=2); regulärer sprachtherapeutischer Unterricht an der Förderschule
- c) Kontrollgruppe (KG, n=77): keine spezifische Strategietherapie; regulärer sprachtherapeutischer Unterricht an der Förderschule.

Im Rahmen der Interventionsstudie erhielten die Schüler der Experimentalgruppe über einen Zeitraum von 5 Monaten einmal wöchentlich 30 Minuten Einzeltherapie

(EG 1) bzw. 45 Minuten Therapie im Kleingruppensetting (EG2). In den ersten beiden Interventionswochen fanden zwei Einheiten pro Woche statt, um die neuen lexikalischen Strategien und deren Gebrauch hochfrequent anzubieten (insgesamt also 20 Therapiesitzungen). Darüber hinaus wurde ein wesentliches Prinzip der Therapiemethode – das Entdecken lexikalischer Lücken – in Form des „Unterrichtspiraten“ in den Klassen eingeführt und zweimal wöchentlich durchgeführt, um die erlernten lexikalischen Strategien auf den Alltag der Schüler zu übertragen. Gleiches gilt für den Wochenendpiraten, der den Transfer in das häusliche Umfeld gewährleisten sollte.

3.3 Ermittlung der Therapieeffekte

Der langfristige Generalisierungseffekt der Intervention auf ungeübtes Wortmaterial wurde im Schulalter anhand des Zuwachses im WWT 6-10 (Glück, 2011) und für eine Teilstichprobe anhand der Zunahme in zwei Untertests des Potsdam-Illinois Tests für Psycholinguistische Fähigkeiten (P-ITPA; Esser & Wyschkon, 2011: Untertests „Analogien“ und „Wortschatz“) direkt (T2) und vier Monate nach Interventionsabschluss (T3) erfasst. Der WWT 6-10 erhebt über ein Bildbenennungs- und Bildzeigeverfahren sowohl die expressiven als auch die rezeptiven Wortschatzleistungen in Bezug auf Nomen, Kategorienomen, Verben und Adjektive (über die Vorgabe des Gegenteils). Die beiden Untertests aus P-ITPA erfassen Abrufleistungen verschiedener semantischer Relationen über ein Satzergänzungs- bzw. Satzvorgabeverfahren (Analogien bilden, Gegenteil-Beziehung und Teil-Ganzes-Beziehungen assoziieren, Beispielitems: „Ein Pferd ist schnell, eine Schnecke ist...“ oder „Ich denke an etwas, das hat Flossen. Was könnte das sein?“).

Die Transfereffekte auf das Satzverstehen wurden zu denselben Zeitpunkten anhand des Leistungszuwachses im Untertest "Handlungssequenzen", ein Objektmanipulationsverfahren, des Sprachstandserhebungstests für Fünf- bis Zehnjährige (SET 5-10, UT 4; Petermann, 2010) gemessen. Die lexikalischen Leistungen in der nicht-deutschen Sprache wurden exemplarisch für die Gruppe der türkisch-deutschen Kinder anhand des WWT 6-10 in der türkischen Version erhoben (Glück, 2011).

Die statistischen Analysen wurden mit Hilfe des PC-Programms SPSS 22 (IBM 2013) durchgeführt. Leistungsveränderungen der beiden Untersuchungsgruppen über die Zeit wurden mittels t-Tests für verbundene Stichproben inklusive der jeweiligen Effektstärke berechnet. Bei Normalverteilung der Daten wurden zum Vergleich von Gruppenmittelwerten Varianzanalysen zu T1 und Varianzanalysen mit dem jeweiligen Leistungszuwachs im Roh- und T-Wert von T1 bis T3 als abhängige Variable und der Art der Intervention (EG bzw. EG1, EG2, KG) als unabhängige Variable durchgeführt und Kontraste berechnet. Für alle statistischen Berechnungen wurde eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha=5\%$ zugrunde gelegt. Zur Bestimmung der Effektstärke wurden die Konventionen nach Cohen (1988) zugrunde gelegt. Varianzanalytisch wurde ebenfalls der potentielle Einfluss weiterer erhobener Parameter (Alter, nonverbale

Verarbeitungsleistungen, Kapazität des phonologischen Arbeitsgedächtnisses) überprüft.

3.4 Zentrale Ergebnisse

3.4.1 Verbesserungen der EG von T1 bis T3

Die Probanden, die die „Wortschatzsammler“-Therapie erhalten haben, konnten ihre lexikalischen Leistungen auf Wort- und Satzebene signifikant bis höchst signifikant verbessern. Dies gilt sowohl für die Benennleistungen als auch die Assoziations-, Satzergänzungs- und Satzverständnisseleistungen (Ausnahme: im Untertest „Analogien bilden“ P-ITPA sind die Verbesserungen nur auf Rohwertebene signifikant). Da es keine Überschneidungen des Therapiewortschatzes mit den Zielitems der Testverfahren gab, kann von einem Generalisierungseffekt auf ungeübtes Wortmaterial ausgegangen werden. Auch in Bezug auf den Wortschatz in der türkischen Sprache lassen sich signifikante Leistungsfortschritte festhalten. Diese Effekte sind vier Monate nach Abschluss der Intervention nachweisbar und können damit als langfristig bezeichnet werden (Motsch & Marks, 2014a, 2014b).

In Bezug auf potentielle Einflussfaktoren zeigen sich in der Altersgruppe der Schulkinder ähnliche Ergebnisse in den Experimentalgruppen wie sie bereits aus dem Vorschulalter bekannt sind: Probanden mit vermeintlich ungünstigeren Ausgangsbedingungen haben in gleichem Maße von dem Therapieformat profitieren können. Niedrigere nonverbale Verarbeitungsleistungen, ein in größerem Maße eingeschränktes phonologisches Arbeitsgedächtnis oder ein niedrigeres Startniveau im expressiven Wortschatz, aber auch der Erhalt externer Sprachtherapie haben keinen Einfluss auf den Leistungszuwachs genommen (Motsch & Marks 2014a).

3.4.2 Profit der EG im Vergleich zur KG

In der Gegenüberstellung zur weiterhin im schulischen Rahmen geförderten Kontrollgruppe verzeichnen die Experimentalgruppen dabei vier Monate nach Interventionsabschluss (T3) nicht nur–wie zunächst erwartet–einen vergleichbar guten Leistungszuwachs, sondern sie sind der Kontrollgruppe auch in den verschiedenen Feststellungsverfahren statistisch signifikant überlegen (eine Ausnahme: im UT1 „Wortschatz“/P-ITPA findet sich lediglich eine deskriptive Überlegenheit).

Im expressiven Wortschatz (WWT 6-10) zeigt sich ein statistisch signifikant unterschiedlicher Leistungszuwachs der Kleingruppentherapie (EG2) gegenüber der KG. In den beiden Untertests, die den Abruf verschiedener semantischer Relationen erfassen (UT 1 und 2, P-ITPA), schnitten beide Experimentalgruppen ebenfalls erfolgreicher als die Gruppe ohne die spezifische Strategietherapie (KG) ab. Auch im Untertest „Handlungssequenzen“ aus dem SET 5-10 (Petermann 2010) lassen sich signifikante Unterschiede zwischen der EG 1 und der Kontrollgruppe feststellen, die auf einen ersten Transfereffekt hinweisen, bei dem die kennengelernten Wortlernstrategien auch auf Satzebene übertragen werden. Deskriptiv gilt dies auch für die EG 2 (Motsch & Marks, 2014a).

3.4.3 *Profit der mehrsprachig aufwachsenden Schulkinder*

Mehrsprachig aufwachsende Probanden stellten die Hälfte der untersuchten Kinder dar. Die Studie belegt die Effektivität des neuen Therapieansatzes auch für diese sprachtherapeutische Klientel, die immer häufiger in der Praxis auftaucht (Motsch & Marks, 2014b). Die mehrsprachig aufwachsenden Schüler profitieren bei insgesamt signifikant schlechteren Ausgangsbedingungen in den überprüften Wortschatzleistungen nicht nur vergleichbar gut wie die monolingualen Probanden von der Strategietherapie, sondern deskriptiv in allen Testverfahren sogar in höherem Maße (Motsch & Marks, 2014b). Ausgenommen sind die Verbesserungen im Satzverstehen – hier profitieren die monolingualen Probanden deskriptiv mehr. Statistisch signifikant sind die Unterschiede im Leistungszuwachs jedoch nicht – der Therapieeffekt ist also in beiden Gruppen gegeben (Motsch & Marks, 2014b).

In Bezug auf den Wortschatz in der türkischen Sprache lassen sich auf deskriptivem Niveau Unterschiede im Leistungszuwachs zugunsten der Experimentalgruppen aufzeigen (Motsch & Marks, 2014b). Der Profit der türkisch-deutschsprachigen Schulkinder ist in der deutschen Sprache höher als in der türkischen, was den Erwartungen entspricht. Es zeigen sich aber auch erste Transferleistungen der deutschsprachigen Therapie auf die nicht-deutsche Sprache, die einem mittleren bis großen Effekt entsprechen. In der Kontrollgruppe ist kein bzw. nur ein kleiner Effekt im Leistungszuwachs nachzuweisen. Dies spricht für einen Transfereffekt durch die spezifische Strategietherapie (Motsch & Marks, 2014b).

3.4.4 *Kleingruppentherapie versus Einzeltherapie*

Betrachtet man die Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen genauer, so kann festgehalten werden, dass die Gruppe der Schulkinder in beiden Formaten, Einzeltherapie und Kleingruppentherapie, hinsichtlich ihrer Wortschatzleistungen in etwa gleichem Maße von der Therapiemethode profitieren. Die Übernahme des Therapiekonzepts in (im schulischen Rahmen übliche) Förderstunden mit Kleingruppen ($n=2$) kann demzufolge als ökonomisch und effektiv empfohlen werden.

Zusammenfassung für die Praxis

Mit dem neuen Therapieformat für das Schulalter ist eine effektive Weiterentwicklung des Wortschatzsammler-Konzepts für Vorschulkinder entstanden, das für Kleingruppen ($n=2$) und Einzeltherapien gleichermaßen geeignet ist und sich zudem positiv auf das Satzverständnis auswirkt. Auch mehrsprachig aufwachsende Kinder profitieren von dem metalinguistischen Ansatz: Ein erster Transfer auf den Wortschatz in der nicht-deutschen Sprache lässt sich durch die deutschsprachige Therapie erreichen. Aufgrund der vorliegenden Studienergebnisse (Motsch & Ulrich, 2012; Motsch & Marks, 2014a, 2014b) kann begründet werden, dass die lexikalische Strategietherapie „Der Wortschatzsammler“ sowohl für den Vorschul- als auch den gesamten Primarstufenbereich ein effektives Behandlungskonzept zur Verringerung lexikalischer Störungen ist.

Literatur

- Buettner, G. (2003). Gedächtnisentwicklung im Kindes- und Jugendalter. *Sprache-Stimme-Gehör*, 27, 24-30.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Dannenbauer, F.M. (2002). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter. *Die Sprachheilarbeit*, 1, 10-17.
- Esser, G., Wyschkon, A., Ballaschk, K. & Hänsch, S. (2010). *Potsdam-Illinois Test für Psycholinguistische Fähigkeiten (P-ITPA)*. Göttingen: Hogrefe.
- German, D. (1994). Word finding difficulties in children and adolescents. In G.P. Wallach & K.G. Butler (Hrsg.), *Language Learning Disabilities in School-Age Children and Adolescents: Some Principles and Applications* (S. 323-347). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Gieseke, T., & Harbrucker, F. (1991). Wer besucht die Schule für Sprachbehinderte? *Die Sprachheilarbeit*, 4, 170-180.
- Glück, C.W. (2003). Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Therapieformen und ihre Wirksamkeit. *Sprache-Stimme-Gehör*, 27, 125-134.
- Glück, C.W. (2011). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige (WWT 6-10)*. München: Elsevier.
- Hall, P.K., & Tomblin, J.B. (1978). A Follow-up study of children with articulation and language disorders. *Journal of speech and hearing disorders*, 43, 227-241.
- Menyuk, P. (2000). Wichtige Aspekte der lexikalischen und semantischen Entwicklung. In Grimm, H. (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie C III: Band 2* (S.171-192). Göttingen: Hogrefe.
- Motsch, H.J. & Marks, D.K. (2014a). Efficacy of the Lexicon Pirate Strategy Therapy for Improving Lexical Learning in School-Age Children – A Randomised Controlled Trial. (eing.)
- Motsch, H.J. & Marks, D.K. (2014b). Effektivität der lexikalischen Strategitherapie "Der Wortschatzsammler" bei mehrsprachigen Schulkindern. (eing.)
- Motsch, H.J. & Ulrich, T. (2012). Effects of the strategy therapy 'lexicon pirate' on lexical deficits in preschool age: A randomized controlled trial. *Child Language Teaching and Therapy*, 28, 159-175.
- Motsch, H.J. & Bruell, T. (2009). Der Wortschatzsammler: Interventionsstudie zum Vergleich lexikalischer Strategie- und Elaborationstherapie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 78, 346-347.
- Petermann, F. (2010). *Sprachstandserhebungstest für Fünf- bis Zehnjährige (SET 5-10)*. Göttingen: Hogrefe.